



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Metodický text

Naplňování psychických potřeb jako ukazatel
efektivity intervence

Martin Dominik Polínek



Naplňování psychických potřeb jako ukazatel efektivity intervence

Úvod

Ve výchovně-vzdělávacím procesu, případně ve speciálněpedagogické intervenci se kombinují metody, techniky a přístupy intervence včetně prevence – a není možné zjišťovat jejich efektivitu jednorázově nebo prostřednictvím změny nějakého symptomu či například zlepšení školní úspěšnosti. Na velmi složitý a jedinečný systém lidské bytosti je třeba nahlížet celostně (holisticky), neboť všechny úrovně jsou navzájem propojeny a ovlivňují se. Nemůžeme například pracovat s psychickým prožíváním, aniž bychom neharmonizovali tělesnou stránku; nelze upravit vnitřní prostředí jedince, či trénovat jeho kognitivní schopnosti, aniž bychom vše nesledovali z psychosociální perspektivy. Navíc se mohou mít potřeby intervenanta a intervenovaného. Pedagog může usilovat o zlepšení školního výkonu v dané disciplíně, případně o začlenění žáka do daného kolektivu; vnitřní žáková potřeba se může týkat ale vybudování bazální jistoty a objektivního sebezářadu. Z výše uvedených skutečností je jakákoli jednorázová intervence málo účinná a často kontraproduktivní. Jedině systematický přístup, který rozvíjí celostně osobnost žáka v jeho sociálním kontextu, může být efektivní. Takový přístup je jistě dlouhodobý a velmi složitý, v takovém přístupu nemá místo mechanické uplatňování jakýchkoli obecných postupů či pouček. A takový přístup se velmi těžko evaluuje.

Jak již bylo zmíněno, může být sledování efektivity dílčích změn zavádějící. Existuje tedy nějaký nástroj, který by dovoloval evaluaci intervence tak, aby tato vypovídala skutečně o pozitivních změnách, které budou pro daného žáka představovat podporu a zvyšování kvality jeho života nejen v danou chvíli (např. eliminaci školní neúspěšnosti), ale i v dlouhodobém horizontu?

Tak jako by měla být jakákoli intervence dlouhodobý a komplexní proces, tak i její evaluace by měla mít tytéž charakteristiky, respektive by zjišťování efektivity intervence mělo být zakomponováno v procesu. Jedním z účinných nástrojů takové evaluace se dle výzkumů autora i jeho dlouholetých zkušeností jeví zkoumání míry nasycenosti základních psychických potřeb. Vycházíme z premisy, že nasycení psychických potřeb je naprosto klíčovou podmínkou rozvoje osobnosti, aby daný jedinec mohl žít kvalitní život. Následující text může být vodítkem k porozumění a případné univerzální aplikaci této evaluační perspektivy. V následujícím textu se budeme zaměřovat primárně na problematiku syndromu ADHD, poruch autistického spektra (PAS) a traumatu, nicméně daný přístup je možno aplikovat v rámci jakékoli další problematiky. Dále se text zaměřuje na obdobné modely vycházející z teorií gestaltterapie, které mohou sloužit nejen jako evaluační nástroje, ale také jako nástroje diagnostické, případně nástroje, které mohou nasměrovat následný proces intervence.

Vlastní text

Hyperkinetický syndrom (ADHD)

Jde o syndrom, který je charakterizován triádou deficitů. Jedná se o poruchy **pozornosti, hyperaktivity a impulzivity**. Projevují se před 7. rokem života. (Polínek in Valenta, 2014) Takové dítě nevydrží sedět v klidu, někdy příliš mluví a nevnímá, když je na něj mluveno, nedokáže ovládat svá přání, ztrácí věci, rozbíjí je apod.

Pöthe (2008) ve své knize uvádí, že nejlépe lze pochopit vnímání člověka s ADHD, když se vžijeme do mysli někoho, kdo ve tmě bloudí hlubokým lesem. Potřebuje najít směr, kterým by se měl vydat, ale tma mu v tom brání. Všechny jeho smysly jsou velmi citlivé na sebemenší podnět, aby dokázali zachytit jakoukoliv informaci. Ostře vnímá poryvy větru, každé zapraskání větvičky pod nohama, záblesk světla a přivádí jej to až na hranici paniky, neboť vše může znamenat ohrožení. Stav jeho mysli se nachází ve stavu nejvyšší pohotovosti. Nedokáže rozlišit, co je a není důležité. Doprovází to vysoká míra stresu, psychického napětí, a to je nesmírně vyčerpávající. (srov. Polínek, Polínková, 2016)

V rámci základní symptomatologie sledujeme (blíže viz Hort a kol., 2000):

- **Poruchy kognitivních funkcí** – Předpokladem k přijetí, zpracování a udržení informace je schopnost zaměření **pozornosti** na danou informaci. Také schopnost **selektivního procesu** je velmi omezená. Nejhuře se soustředí pozornost na činnosti, které se opakují pořád dokola, jsou těžkopádné a nudné. (Paclt, 2007) Dále sledujeme poruchy **exekutivních funkcí**, které se projevují ve vytváření, sekvencování a realizování plánů. (Hort a kol., 2000) Schopnost **sebeřízení a sebeovládání** je velmi omezená.
- **Poruchy motoricko percepční** – Zde se v největší míře jedná o **hyperaktivitu** (neustálá potřeba pohybu, který je však nekoordinován, reakce jsou rychlé, zkratkovité, bez předešlého uvědomění si toho, co chci vykonat; neschopnost relaxace). Dochází k neustálé excitaci, která se zvyšuje s únavou. S tím jsou spojeny **potíže se spánkem**. Dále se objevuje motorická **neobratnost** a porucha **vizuomotorické koordinace**.
- **Porucha emocí a afektů** – Projevuje se emoční labilitou, neschopností ovládat své emoce. Jedinec si uvědomuje své nevhodné chování, není ale schopen ho volným úsilím ovládnout, a to jej ještě více utvrzuje v jeho přesvědčení o vlastní neschopnosti a špatnosti. Reakce na neúspěch, konflikt, nedorozumění bývají neadekvátní, přehnané, projevuje se nízká frustrační tolerance. To jej ještě více vzdaluje od možnosti dosáhnout úspěchu v jakékoliv činnosti.
- **Impulzivita** – Projevuje se v **neschopnosti útlumu** chování reagujícího na situační požadavky. (Paclt, 2007) Nedochází ke zhodnocení správnosti či vhodnosti dané reakce. Proto se velmi často objevují chyby v úlohách, které nesouvisí s omezenými rozumovými schopnostmi, ale jedná se o omyly z nepozornosti. Impulzivita souvisí i se zvýšeným rizikem úrazu. Jedinci nejsou schopni odolat síle puzení připojit se k činnostem, které upoutávají pozornost či jsou emocionálně vypjaté.
- **Sociální maladaptace** – Spočívá v nekontrolovatelnosti, neschopnosti souhry s vrstevníky; jsou přítomny problémy, konflikty a odmítání vrstevníky. Frustrace ze sociální neúspěšnosti a snížená tolerance ke stresu vede u dětí k šaškování, negativismu, provokacím a později k poruchám chování. (Hort, 2000)

Děti s ADHD touží po začlenění, porozumění, pozornosti. Jejich specifika v chování však působí, že jsou těžce zařaditelné do skupiny dětí, nespolupracují, vyrušují činnost, a proto jsou odmítány. Umění nabízí pozitivní prožitek, zkušenost, ale i možnost seberealizace. Motivace u těchto dětí je velmi důležitá. Možnost sebereprezentace a prožívání úspěchu je jedním ze silných motivátorů. Umění je ve své podstatě velmi pestré, nabízí hodně podnětů, kterými lze upoutat pozornost, navíc je tvořeno jasně strukturovanou aktivitou, která má svá pravidla a zacílení.

V rámci tvůrčího procesu mohou být naplňovány následující potřeby, což vede ke kompenzaci psychosociálních dopadů syndromu ADHD (nejen) v dospělosti:

- **Potřeba místa** – Stálost a srozumitelnost prostoru omezuje rušivé vlivy. Často se umělecký tvůrčí proces realizuje v prostorech, které mají svoji specifickou a zajímavost (divadelní scéna, výtvarný ateliér, koncertní sál). Možnost sounáležitosti s tímto prostorem obohacuje vnitřní prožívání dětí. Místo u dětí s ADHD však musí být jasně strukturováno a vymezeno pravidly chování. Vizuální podpora těchto pravidel je mnohdy nezbytná k tomu, aby upoutala pozornost dítěte s ADHD a mohlo dojít k jejich fixaci.
- **Potřeba ochrany** – Bezpečí je vymezeno přijetím, jasnými pravidly a pocitem patřičnosti k dané sociální skupině. Ta chrání před pocitem osamění. Právě pocit osamění, vyloučení je častým u dětí s ADHD. Umění má hloubku v prožitku, který je schopno zprostředkovat, ale je vymezeno jasnými pravidly, postupy, kterými lze dojít k samotné realizaci.
- **Potřeba péče a výživy** – Touha po zážitcích, zdokonalování se, je hybnou silou našeho vývoje. Umění je nositel vědomostí, zkušeností, ale je zde i vztahový a prožitkový rámec. Zdokonalování se v tomto směru přináší velmi široké obohacení.
- **Potřeba podpory** – Čím více specifických potřeb jedinec má, tím více vyžaduje podpory, aby mohl dosáhnout daného cíle. Znalost těchto specifických a celkové osobnosti daného člověka dává možnost výběru takových strategií podpory, aby byla podpořena možnost úspěchu. Tvůrčí proces předpokládá jinakost a různorodost, takže se může stát přirozeným zdrojem sebedopory u jedinců, kteří mají v běžných sociálních situacích díky svým jinakostem zkušenost negativní, absentující podporu a přijetí od okolí.
- **Potřeba limitů** – Souvisí s potřebou bezpečí, respektive s naplněním zkušeností z jasně vymezených a důsledně dodržovaných limitů. Tyto limity v sobě „nese“ každé umění. Jsou to však limity, které neomezují v rozvoji sebeúcty, sebedůvěry, ale které jsou nositeli jistot a potřebného vymezení. Je to velmi účinný prostředek, který má v sobě velký potenciál obohacení a ukotvení se v řádu. Jde o zážitkovou formu, která nejvíce ovlivňuje rozhodování, motivace.

Metodické poznámky k práci s dětmi s hyperaktivitou

Jedna z nejúspěšnějších dětských psychoterapeutek V. Oaklander poznamenává k práci s hyperaktivními dětmi následující (2010):

- Začít s dítětem práci tam, kde právě je, a zaměřit se na konkrétní problém, který se zrovna vyjeví.
- Existují dva základní přístupy:
 1. **Poskytnout dítěti materiály, které jsou samy o sobě uklidňující** (hlína, písek, voda, prstové barvy) – toto jim posléze dopomůže k uvědomění si sebe sama.
 2. **Následovat dítě v jeho rychlém přepínání** a přivádět jej (např. krátkými dotazy) k uvědomění toho, co dělá.
- Jakýkoli hmatový zážitek pomáhá více si uvědomovat sama sebe (emoce, tělo).

- Voda je ze všech materiálů nejkonejšivější.
- Masáže jsou pro dítě s hyperaktivitou velmi prospěšné.
- Je chyba odstraňovat z blízkosti dítěte tzv. „rušivé vlivy“ – vyhýbání se podnětů dítě oslabuje a může zhoršit jeho pozici ve světě.
- Je nutné dětem **poskytnout možnost rozhodovat se a vybírat si**, tj. dát jim příležitost uplatňovat svou vůli pozitivním způsobem. „*K rozhodování je nutné sebeuvědomění; člověk musí myslet a vnímat své pocity, aby se dokázal rozhodnout.*“ (Oaklander, 2010, s. 188) I zdánlivě jednoduchá rozhodnutí mohou být pro tyto děti náročná – je tedy nutné tento proces trénovat, čímž podporujeme zdravý rozvoj osobnosti, tedy takové, která nemá tendenci k rizikovým projevům chování.

Metodická doporučení pro práci s žákem s traumatickou zkušeností

Žáci, kteří prošli traumatem vykazují často neuvědomovanou tendenci, aby se s nimi opět zacházelo traumatizujícím způsobem, a to jak ze strany spolužáků, tak i ze strany pedagoga, který proto musí ve zvýšené míře reflektovat vlastní chování i působení třídy tak, aby bylo těmto tendencím zamezeno.

Základním cílem je nasycit psychickou potřebu bezpečí a struktury. Proto vedeme třídu tak, aby byly tyto fenomény co nejvíce naplňovány. V rámci toho je třeba věnovat velkou pozornost např. tvorbě třídních pravidel či cílů, což samo o sobě zvyšuje schopnost žáka zmapovat danou situaci.

Traumatická událost, kterou žák prožil, mnohdy svádí k fascinaci, kdy se zaměříme na příběh (situaci), která nás začne zajímat víc než žák a jeho prožívání. Je třeba se v pedagogickém působení zaměřovat na prožívání daného žáka, není nutné znát všechny podrobnosti jednotlivých traumatizujících příběhů.

Skupinová práce se třídou se měla zaměřovat na následující cíle v tomto pořadí:

1. Zprostředkování pocitu bezpečí.
2. Vytvoření prostoru pro vzpomínání a truchlení.
3. Navázání spojení s běžným životem.
4. Obnovení pocitu moci a kontroly.

V rámci skupinových aktivit je třeba dosycovat psychické schopnosti, které traumatický zážitek narušil:

- důvěru k druhým (vhodné jsou obecné techniky budování důvěry a skupinové soudržnosti);
- vyvíjet iniciativu (v jakýchkoli činnostech podporovat žáky k tvořivosti);
- cítit se kompetentní (zprostředkovat žákům zážitek úspěchu a pocit důležitosti ve třídě);
- vnímat svou identitu (zařazovat techniky sebepoznávání, zvláště prostřednictvím zpětné vazby od ostatních, zvláště na emoční úrovni – tzv. korektivní emoční zkušenost);

schopnost intimity (posilovat bezpečné sdílení prožívání a uvažování mezi spolužáky).

V rámci pedagogického přístupu ke třídě s žákem s traumatickou zkušeností je třeba mít na zřeteli, že:

- Čím víc, pedagog dává prostor třídě, aby přebírala zodpovědnost za skupinové dění, tím víc bojuje se zkušeností bezmocnosti, která byla získána v rámci traumatu.

- Žáci budou mít potřebu testovat důvěru k učiteli, což se může dít i jeho odmítáním, projevováním hněvu a zlosti vůči němu, devalvací jeho práce, zvláště když třída zjišťuje, že není všemocným zachráncem. (Fáze konfliktů v rámci vývoje skupiny může být pro pedagoga mimořádně náročnou, ale je zároveň stěžejní pro vytvoření důvěry.)
- Žák často není zpočátku schopen cokoli přijímat. V rámci třídy tak může působit jako nevďěčný, obtížný. Toto se může demonstrovat jako nerespektování autority, vzdorovitost, překračování hranic, což je však jediný způsob, jak prozkoumat hranice bezpečného vztahu.
- Práce s traumatem je pro pedagoga (i pro ostatní spolužáky) náročná a nakažlivá. Je předpoklad, že se ve skupinovém procesu bude zrcadlit jako pocity zoufalství, hrůzy, bezmoci, hněvu a nekompetentnosti. Proto je třeba zvědomovat a prozkoumávat podpůrné systémy žáků a samotného pedagoga.
- Je v rámci bezpečí nutné dbát především na cíle, pravidla, hranice a podpůrný systém.

Poruchy autistického spektra (PAS)

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou označovány jako pervazivní vývojové poruchy. Pervazivní znamená všepřonikající. Znamená to, že vývoj jedince probíhá odlišným způsobem od zdravého jedince. (Nováková, 2013).

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN 10) přesně vymezuje diagnostická kritéria problémového chování v jednotlivých oblastech triády. (Thorová, 2006)

Oblasti, které jsou nejvíce postiženy, vystihují základní charakteristické rysy a nazýváme je *triádou diagnostických kritérií autismu* (Bazalová, 2011) Obtíže se nejvíce projevují v:

- komunikaci;
- sociální interakci, chování;
- imaginaci spojenou se stereotypním okruhem zájmu.

Klasifikace PAS z pohledu funkčnosti

Projevy PAS můžeme dělit také podle funkčnosti a míry symptomatiky. Nejedná se o oficiální standardizované dělení, ale je velmi účelné při vytváření postupů a metod v pravidelné činnosti zvláště ve školských zařízeních. Funkčnost je posuzována podle následujících oblastí (Thorová, 2006):

- přizpůsobování se novým situacím, přijímání nových informací a fungování v běžném životě;
- schopnost navazovat vztahy a fungovat v sociálním prostředí;
- úroveň vyjadřování a porozumění;
- míra problémového chování;
- schopnost funkčně trávit volný čas;
- celková úroveň intelektu.

Potřeby člověka podle PBSP

V tomto textu se budeme opírat o základní vývojové potřeby, které jsou definované v rámci psychoterapeutické metody Pesso Boyden System Psychomotor (PBSP). Jejím autorem je americký manželský pár Albert Pesso a Diane Boyden-Pesso. Oba byli špičkoví výrazoví tanečníci a po ukončení kariéry se věnovali výuce tance a herectví. V PBSP vycházejí ze svých zkušeností s uměleckým řemeslem. Míra naplňování těchto potřeb a dále i základních psychických potřeb dle Maslowa může být nástrojem měření efektivity (nejen) pedagogické intervence. Zaměřujeme se na potřeby z perspektivy umění, respektive tvůrčího procesu,

protože tento může jako jeden z mála naplňovat vyšší potřeby, aniž by byly naplněny ty nižší (viz níže v textu) (srov. Polínek, Polínková, 2016.)

Základní potřeby

1. **Potřeba místa** – První prostor je přesně vymezen matčíným lůnem. Toto vymezení prostoru „kam patřím“ a „jsem tam vítán takový jaký jsem“ je předpokladem ukotvení v prostoru, ve kterém se pohybujeme.
2. **Potřeba ochrany** – Má-li člověk zkušenost, že je chráněn, dává mu to v dalším vývoji potřebný pocit bezpečí, možnost žít aktivně, bez omezujícího ohrožení.
3. **Potřeba péče a výživy** – Tato potřeba je vnímána v širším slova smyslu. Nejedná se jen o sycení ve formě jídla, ale i vztahových podnětů (něžnost, láska), ale také o podněty ve formě kontaktů, vztahů, informací, zájmů, vzdělání. Tato „nasycenost“ je v protikladu k prázdnotě.
4. **Potřeba podpory** – Možnost se o někoho „opřít“, slyšet povzbuzující slova a nezůstat ve svém snažení sám dává příležitost a odvalu v každodenním procesu učení se. Není-li sycena tato potřeba, objevuje se slabost, bezmocnost vůči všem okolnostem.
5. **Potřeba limitů** – Být limitován znamená, že jsem si vědom, kdo jsem a kdo ne, odkud sahá můj vliv a kde již začíná vliv druhých. Jde o jasné ohraničení toho, co mohu a co již nesmím, kam sahá má vůle a kde se již musím podříditi vůli druhých.

Potřeba místa

Místo, ukotvenost v prostoru, činnosti je jeden z důležitých předpokladů pro rozvoj a „otevření se“ vnějším podnětům u lidí s PAS. Specifičnost vnímání a zpracování okolních podnětů mnohdy nedovoluje těmto lidem najít to „své místo“, a proto se raději stahují sami do sebe a vytváří si uzavřený svět, v kterém je pro ně bezpečno, ale tím se vzdalují od okolního světa.

Potřeba místa má dva rozměry:

1. Fyzické místo – Prostor, který je známý, kde má vše své místo a lze předpokládat, co se v tomto prostoru bude dít a osoby mají možnost v tomto prostoru bezpečně vykonávat konkrétní činnost. ZUŠ má prostor, ve kterém nabízí setkání a zdokonalování se v umění, a právě umění v konkrétní podobě vymezuje prostor, v kterém se realizuje a do kterého je možné pravidelně se vracet.
2. Psychický prostor – Aby mohlo dojít k rozvoji sociálních vztahů, musí být fyzický prostor doplněn osobami, které tento prostor dotváří a dávají mu sociální rozměr. Tyto dva rozměry nelze od sebe u lidí s PAS oddělit. Stálost a srozumitelnost prostoru vytváří možnost pro přijímání sociálních podnětů.

Potřeba ochrany

Ochrana je tvořena jedním nebo více lidmi, se kterými jsme v kontaktu. a v jasném porozumění tomu, co se ode mě očekává, vnitřních jistot, že lidé, věci, prostředí nejsou nebezpeční a podílí se na vytváření bezpečí. Toto je důležitá oblast z hlediska lidí s PAS. Určitá nesrozumitelnost dějů kolem nich, náročné pochopení jednání v oblasti lidských vztahů, proměnlivost okolností, to vše způsobuje u lidí s PAS velmi časté prožívání nejistot. Pocit ohrožení lze vnímat opět z hlediska fyzického nebezpečí, ale také myšlenky, pocity, které člověka utvrzují v tom, že není schopný jako lidé kolem, že nezvládne činnosti, které by měl, a je vyloučen z okolního dění nám navazují strach, který může ochromit jakoukoliv další aktivitu a opět vede ke stažení se do sebe, do svého bezpečného světa, který však není propojen s realitou.

Vnitřní pocity nebezpečí lze také přes umění ventilovat, neuzavírat je ve vnitřním prožívání. Také všechny schopnosti a dovednosti, kterými se obohacujeme, dávají možnost růstu sebevědomí, obohacují sebepojetí, a tím roste i odolnost vůči negativním vlivům jak z vnějšího prostředí, tak i z vnitřního prožívání.

Potřeba péče a výživy

Potřeba péče je u lidí s PAS velmi prohloubena. Proces učení má své zvláštnosti a je velmi důležitá podpora. Je často nutné hledat metody, které pomohou jedinci s PAS porozumět dané věci a následně se naučit potřebnou dovednost. Tato jinakost je ale také často vylučuje ze systémů, které nabízejí zájmové aktivity, prohlubují znalosti a dovednosti. Není jim dána možnost potřebné „výživy“ z hlediska vnitřního rozvoje, který je ochuzen o zážitky, vztahy, nové podněty.

Potřeba podpory

Zařazení se do určitého prostředí, které je jasně strukturováno pravidly a kde je člověk, který je určen k tomu, aby vedl, zprostředkovával poznání a také podporoval v určité činnosti, vytváří možnost bezpečného růstu. Podpora v sobě nese přesvědčení, že svěřený jedinec je schopen osobního růstu při akceptaci individuality každého jedince.

Člověk s PAS je ve svém vývoji limitován zvláštnostmi, které s sebou toto postižení nese. Často vlohy, které má, nemají možnost se projevit, protože vnější chování vyvolává dojem omezených schopností a dovedností daného člověka. Také čas potřebný k získání pocitu bezpečí a jistoty, který je předpokladem k dalšímu rozvíjení schopností a dovedností, bývá často výrazně delší. To všechno ovlivňuje náhled na schopnosti a možnosti daného člověka s PAS.

Pro rozvoj jedince s PAS jsou nutná podpůrná opatření. Bez nich se ztrácí ve vnější realitě, objevuje se problémové chování, které je obranou na nepochopení, mnohdy i pocit ohrožení. Tato podpůrná opatření vychází z doporučení odborníků na dané postižení u dětí a dospívajících. Důležitá je i otevřená komunikace se zákonnými zástupci, kteří často již v domácím prostředí mají nastavená určitá podpůrná opatření. Znalosti konkrétních podpůrných opatření a vnitřní přesvědčení v možnost růstu v daných schopnostech a dovednostech dávají potřebnou podporu a hlavně víru danému člověku v sebe sama.

Umění je samo v sobě podpůrné. Tvorba díla, jeho bezpečí a jasnost, pozitivní prožitek vede k motivaci tvořit dál.

Potřeba limitů

Limity jasně vymezují, co se po daném člověku chce, jakým způsobem to má být vykonáno, proč to má být vykonáno, kde už je hranice nepřijatelnosti. Důsledné vymezení a vyžadování tohoto principu je předpokladem vytváření pocitu jistoty a následně jasné struktury informací a požadavků, které člověk s PAS potřebuje. Limity zbavují nejistoty. Limity nelze vnímat ve výkonovém pohledu, jde spíše o vymezení vztahového rámce a jasnosti postupu při výuce nových znalostí a dovedností.

Dávat limity výkonu (co musíš zvládnout, abys byl dobrý) zbavuje danou činnost prožitkově úrovně. Motivovat k dobrým výkonům je ale velmi potřebná a prospěšná věc. Právě odborník v daném oboru je schopen odhadnout možnosti každého a z tohoto individuálního poznání vychází požadavky a limity. Odbornost vedení hraje důležitou funkci v pedagogickém působení. U lidí s PAS může být odbornost pedagoga jednou z jistot, že jeho vedení je správné. Má i motivační charakter. Lidé z PAS svým zaměřením se na sebe, na své přesvědčení o správnosti postupu, který si zvolili, hůře přijímají „řízení“ druhými. Dovedou však přijmout autoritu, která je odborníkem v dané

činnosti, dokáže jasně vymezit limity. Všechno toto působení musí vždy obsahovat vztahový rámec, který je jasně vymezen. Jasně role pedagog – žák také dávají informace, co se od jednotlivých sociálních rolí očekává.

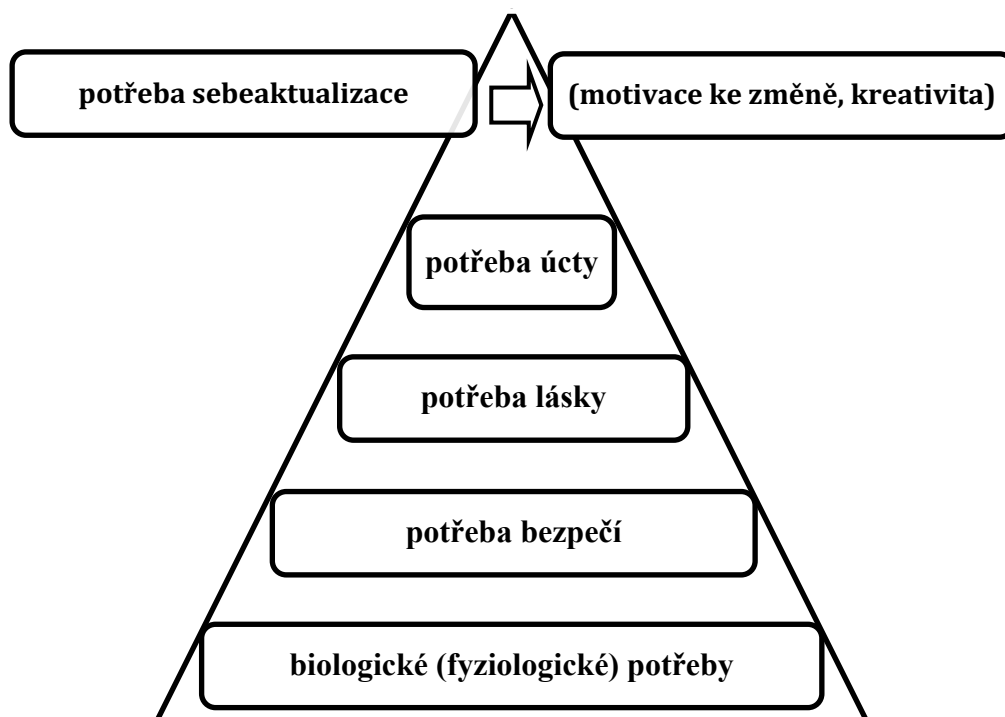
Naplňování potřeb u lidí s PAS je velmi náročný proces. Jde v první řadě o poznání, jakým způsobem mohou být potřeby u jednotlivých lidí naplňovány, aby tento člověk mohl vnější podněty přijmout a následně pochopit jejich účel. V umění spatřujeme jednu z možností, jakým může docházet k naplňování potřeb. Vždy však musí jít o součinnost více systémů působících na člověka s PAS, aby se co nejvíce předešlo problémovému chování a podpořil se proces socializace.

Teorie nasycování základních psychických potřeb a motivace žáka

O motivaci v pedagogice je napsáno spousta knih a příruček, existují mnohá metodická doporučení, jak vzbuzovat motivaci u žáka. Pokud je aplikujeme v praxi, zjistíme, že u jednoho dítěte se osvědčují, u jiného ne... A často to lakonicky odbudeme poznámkou o individualitě každého jedince. Příčina neúspěchu může však být ještě někde jinde. Motivace je přirozeným a samovolným procesem, který není primárně ovlivňován vnějšími okolnostmi, ale je určován mírou nasycenosti základních psychických potřeb. Zjednodušeně řečeno: Pokud dítě nebude mít dostatečně naplněny všechny základní psychické potřeby, bude mít velmi malou motivaci k seberozvoji (tj. k učení se, kreativitě). Z toho je patrné, že otázka motivace nemusí být vždy věcí vhodného či nevhodného pedagogického přístupu, ale může mít daleko hlubší kořeny.

V rámci pedagogického přístupu a zkoumání efektivity (nejen) pedagogické intervence se můžeme zaměřit na prozkoumávání (ne)naplněnosti některé ze základních psychických, případně biologických potřeb. Za nejvyšší (meta)potřebu je považována potřeba sebeaktualizace, kterou v rámci pedagogiky můžeme chápat právě jako onu vnitřní motivaci ke změně (viz obrázek níže).

Maslowova pyramida základních potřeb



V rámci posilování motivace je nutno postupně prozkoumávat a naplňovat potřeby od té nejnížší (Polínek, 2015):

1. **Biologické potřeby** – V běžné praxi se setkáváme ojediněle i s dětmi zanedbávanými a týranými, kdy nejsou naplňovány ani tyto potřeby. Často nám však uniká fakt celkové jednostranné přetíženosti současných dětí. Nadměrná strukturace volného času či přemíra volnočasových aktivit může vést k vyčerpanosti a ztrátě celkové motivace a spontaneity. Děti, které nemají možnost spontánní hry a jsou neustále rodiči (pedagogy aj.) strukturovány do činností, ztrácejí schopnost spontaneity a vnitřní kreativity (které souvisí s nejvyšší metapotřebou, tj. sebeaktualizací), neboť jsou jim činnosti „servírovány“ zvenčí. Tento vzorec chování se pak fixuje a v jeho důsledku čekají takoví jedinci na takové podněty zvenčí, které by ovlivňovaly jejich životní situaci a podvědomě odmítají vlastní odpovědnost za své chování a prožívání – za svůj život. *Např. při supervizi speciálních pedagogů zabývajících se divadelní tvorbou s klienty s mentálním postižením vyšla najevo malá motivovanost klientů, že jsou „líní“, nemotivovaní, neochotní do nové kreativní práce. Při bližším prozkoumávání této situace se však ukázalo, že jsou klienti spíše fyzicky vyčerpaní – přetížení z předchozích akcí daného období – a že problém tak netkví v jejich „nemotivovanosti“ ani v nesprávném pedagogickém postupu.*
2. **Potřeba bezpečí** – Je neodmyslitelně spjata se strukturou a porozuměním situaci kolem sebe a se zkušeností dlouhodobého pocitu jistoty. *Např. pětileté dívce nebylo oznámeno, že zemřela její babička, aby rodiče dceru „netraumatizovali“, o situaci nemluvili, zatajili před ní i pohřeb. Dívka vnímala smutek rodičů, ale dostávala odpověď, že se nic neděje. Emočně byla v kontaktu se smutkem, napětím a úzkostí, ale od rodičů slyšela pravý opak. Byla zmatená, situaci nerozuměla, čímž se míra jejího bezpečí výrazně snížila. Začala mít problémy v mateřské škole, kdy unikala do infantilního chování (pomočování, zpomalil se vývoj řeči atd.). Ve snaze ochránit dítěte od nepříjemných emocí tak rodiče vytvořili prostředí, kde dívka zažívala velkou nejistotu a zmatek. Pokud je dítě zmatené, nerozumí dané situaci, je to daleko destruktivnější než prožívání náročné situace (např. zmíněného smutku ze ztráty*

blízkého člověka). Struktura ve výuce znamená jasný systém pravidel, odměn a trestů, časového rozložení (mnohdy pomáhají rituály – např. počáteční a konečný rituál k ohraničení vyučování). Dále také jasně definovaný vztah mezi učitelem a žákem – aby byl bezpečný a dlouhodobý, kdy je pedagogův přístup spontánní a jeho prožívání je v souladu s tím, co danému žáku sděluje (forma sdělení závisí samozřejmě na věku dítěte).

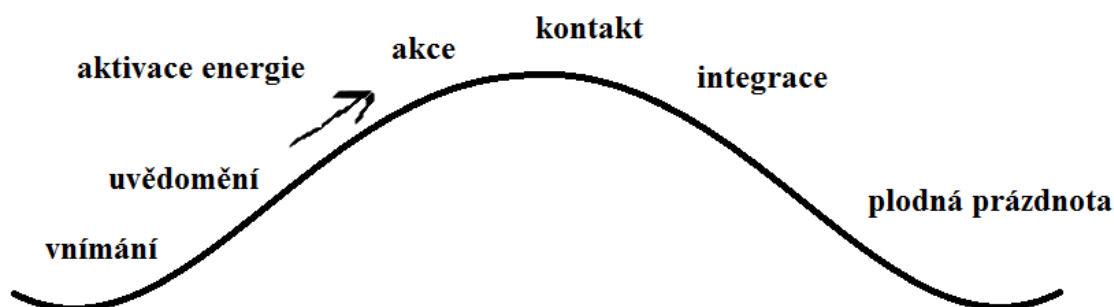
3. **Potřeba lásky**, resp. dlouhodobé zkušenosti s hlubokým citovým vztahem – Dá se v rámci pedagogického vztahu naplňovat obtížně. Domníváme se však, že dlouhodobost a hloubka vztahu mezi učitelem a žákem na základních uměleckých školách je jedním ze základních preventivních faktorů výlučných právě pro tento typ vzdělávání. Výuka umění je nemyslitelná bez jisté míry citové angažovanosti i ve vztahu s žákem, což je však nutno udržovat v jasně stanovených hranicích, aby nebylo ohroženo naplnění potřeby bezpečí.
4. **Potřeba úcty** (sebeúcty) – Jedná velmi často o nenaplněnou potřebu dětí vykazujících rizikové chování. Často se vyskytuje výrazně snížené sebevědomí. Jedinci s problémovým chováním zažívají často neúspěch jak u rodičů, vychovatelů a učitelů, tak i u vrstevníků – a málokdy jsou okolím obdivováni (uctíváni), což je předpokladem vybudování si zdravého sebevědomí (sebeúcty). V rámci dialogického pedagogického vztahu, který spočívá ve vnímání žáka jako partnera, kdy pedagog „zvědavě prozkoumává“ vztahové pole, jež v kontaktu s ním vytváří, se velmi často stává, že nás žák začne velmi zajímat, že nás situace, které spolu vytváříme, začnou fascinovat, že žákova kreativita začne překvapovat. Toto vše obsahuje potenciál, který dovolí dítěti zažívat vnější ocenění a postupem času i sebeúctu.
5. **Potřeba sebeaktualizace** – Může být chápána také jako ekvivalent k tvůrčímu principu (srov. Zinker, 2004), jako ekvivalent vnitřní motivace ke změně. Jak již bylo výše poznamenáno, u dětí s rizikovým chováním velmi často zaznamenáváme nenaplněnost nižších potřeb; a tak by se mohlo považovat za utopii snažit se v nich vzbuzovat kreativitu (např. ve formě vytváření a přehrávání dramatických příběhů). Jak je tedy možné, že existuje fenomén bezdomoveckého divadla, kdy lidé ohrožení ztrátou domova, u nichž jsou nedostatečně naplňovány nejen nejnižší psychické potřeby, jako jsou potřeba jistoty a bezpečí, ale dokonce i potřeby biologické, jsou motivováni k divadelnímu sebevyjádření na jevišti, resp. k naplňování nejvyšší metapotřeby (sebeaktualizace). Na tuto otázku můžeme nalézt částečnou odpověď také u Maslowa (2014), když definuje jako jednu z výjimek, kdy může být toto hierarchické naplňování potřeb potlačeno či převráceno, jedince vrozeně tvořivé, jejichž tvořivost je důležitější než ostatní potřeby a kteří o tvůrčí proces usilují navzdory nedostatkům v uspokojování potřeb nižších. Z výzkumů, které autor prováděl v posledních letech, vyplývá, že paradivadelní systémy mají potenciál akcentovat u jedince tvůrčí proces, aniž by měl dostatečně naplněny potřeby nižší.
6. Tato premisa může být podstatou preventivně-výchovného potenciálu základního uměleckého vzdělávání.

Prožívání jako kontaktní cyklus

Rozpoznávání zdravého emočního prožívání může být také nástrojem zkoumání efektivity intervence Proto je vhodné porozumět vlastním emočním procesům. K tomu může sloužit následující teorie prožívání, která byla autorem zformulována na základě kontaktního cyklu užívaného v gestalt psychoterapii. Základní premisa této teorie spočívá v **ukončení, uzavření**. Předpokládáme, že obtíže v emočním prožívání mohou nastat, pokud je **kontaktní cyklus prožívání** určité emoce (nebo obecněji jakékoli situace, např. sociálního kontaktu)

nedokončený, případně deformovaný. Následující schéma ukazuje všechny fáze úplného kontaktního cyklu:

Kontaktní (gestalt) cyklus (Srov. Zinker, 2004, Mackewn, 2004)



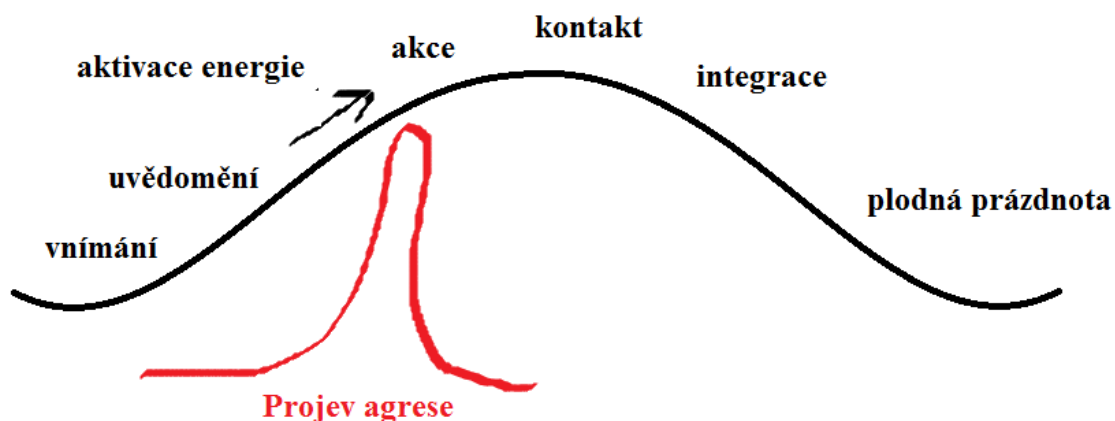
Vnímání je fází, ve které si uvědomujeme své tělesné prožívání, emoční prožívání a své myšlenky. Často se při tomto „obrácení do sebe“ objeví tzv. **figury** – výrazné jevy v rámci tělesných a emocionálních prožitků, příp. racionálních úvah. Za těmito figurami je často skryta určitá potřeba. *Např. na tělesné úrovni vnímám stahování břicha, na emocionální nervozitu a podrážděnost a hlavou mi běží hlavou představy o jídle.* Přichází druhá fáze **uvědomění** si své potřeby (svého stavu). *V rámci předchozího příkladu si uvědomuji, že mám hlad a mojí potřebou je najíst se.* V této chvíli se mi **aktivuje energie**, která je potřebná pro **akci** vedoucí k naplnění mé potřeby. *(Vstanu a jdu si připravit jídlo.)* Ve chvíli naplňování své potřeby jsem s ní v **kontaktu**, tj. intenzivně vnímám, co se právě děje. *(Vnímám chuť, vůni jídla. Užívám si proces sycení se.)* Jakmile se daná potřeba začne naplňovat, dochází k **integraci** (postupnému) vyvážení celého systému *(Uvědomuji si spokojenost z nasycení a z postupného ustupování projevů hladu.)* až do fáze **plodné prázdnoty**, kdy nevnímám žádné výrazné figury.

Ovšem ne vždy je možné tento cyklus dokončit, někdy jsou situace, kdy je lépe cyklus přerušit. Toto přerušení nazýváme **kreativním přizpůsobením**. *Např. při poranění dítěte nezvyšujeme jeho vnímání bolesti, ale snažíme se odvést jeho pozornost.* Problém nastává, když si toto přerušení zafixujeme a když nastává i v situacích, kdy není třeba kontaktní cyklus přerušovat. Takový fixovaný vzorec nám pak brání plnému prožívání a často je třeba psychoterapeutické intervence k dokončení cyklu. *Např. klientka popisující své znásilnění, mluví o tom, že „jakoby vypnula své tělo“, že znecitlivěla, odosobnila se. (Přerušila cyklus před vnímáním.) Mluví pak také o tom, že když nastane situace intimního sblížení s jejím partnerem, přestane cokoli prožívat. – V situaci znásilnění se tedy jedná o kreativní přizpůsobení, které v danou chvíli zabránilo např. traumatizaci; v situaci s partnerem se jedná o podobné okolnosti, které ale klientku nijak neohrožují; nicméně se zde uplatňuje zafixovaný vzorec, který jí nedovoluje naplňovat sexuální potřeby.*

V rámci pedagogické praxe se autor často setkává s **přerušením cyklu mezi uvědoměním a akcí**. Učitelé mohou prožívat směrem ke svým žákům různé emoce; mohou prožívat vztek,

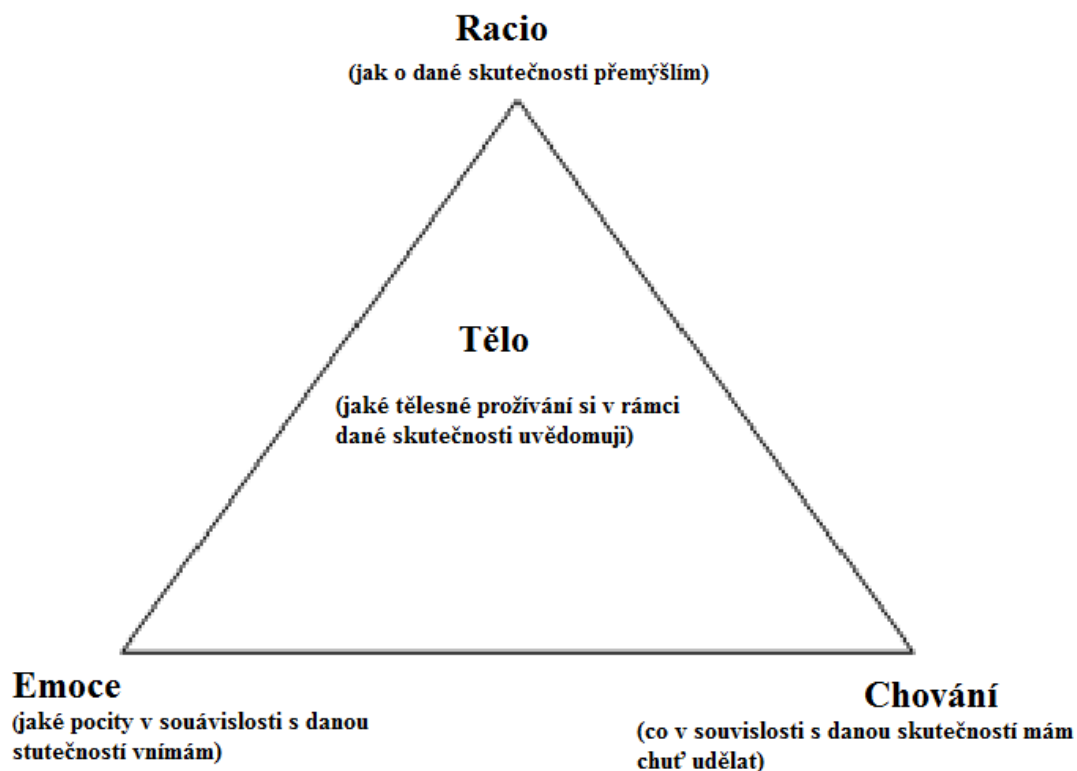
nenávist, ale i výraznou míru sympatie, lásku. Principem je, že máme právo prožívat jakékoli emoce, ale naše chování (vůči žákům) musí být takové, abychom udrželi hranice pedagogického vztahu, žáky neohrožovali jak psychicky, tak i fyzicky. *Stávají se situace, když žák učitele štve, vzbuzuje v něm agresi, kdy si učitel uvědomuje svůj stav, ale v dané situaci není možné naplnit svoji potřebu. (Jít do kontaktu se svým hněvem.) Je nutno se tzv. „ovládnout“ – tedy přerušit cyklus prožívání ve chvíli kdy se aktivizovala energie (cítíme velké pnutí, naštvanost).* Toto přerušení však může způsobit různé psychosomatické obtíže. Pedagog se může „zhroutit“ doma, mohou se vyskytnout bolesti hlavy, žaludku... *Dle gestalt teorie předpokládáme, že vyvázaná energie, která nemohla být použita na danou akci (např. projevení agrese vůči žákovi) se transformovala do jiné podoby, např. do formy psychosomatického onemocnění.* Pro pedagoga je tedy záhodno mít „zvýšené uvědomění“, tak aby rozpoznal dané situace a vědomě si „odložil“ naplnění svých potřeb na vhodnější dobu. *Tj. vím, že nemohu nyní jít do akce (např. verbálně napadnout žáka) a že mám přebytek nevyužitě energie, kterou si mohu zpracovat po vyučování. Mohu ji použít např. v rámci volnočasové sportovní aktivity.* Je dobré zvědomovat si tzv. **sebepodpůrné aktivity**, tedy takové, které nám mohou pomoci zpracovat přebytečnou energii a které můžeme vědomě použít jako prevenci před např. syndromem vyhoření nebo psychosomatickým onemocněním. Základem zdravého emočního prožívání je tedy ono **zvýšené uvědomění** (obrácení pozornosti k sobě sama, ke své tělesné, emocionální a rozumové složce).

Kontaktní cyklus může být přerušen v jakékoli své fázi. Např. **přerušení mezi akcí a kontaktem** může být projevem syndromu vyhoření. *(Učitel organizuje spoustu akcí – koncertů, výstav, představení, ale nepřináší mu to žádné uspokojení. Často se dostává do bludného kruhu, kdy se mylně domnívá, že k uspokojení je třeba další akce.)* Často je z cyklu vynechávána fáze plodné prázdnoty (odpočinku, nicnedělání), která je, i v rámci výchovy, považována za lenost, za něco negativního. Výsledkem pak může být situace, kdy neumíme odpočívat a můžeme být ohroženi již zmiňovaným syndromem vyhoření, příp. workoholismem. Při pedagogické práci je třeba respektovat aktuální situaci žáka (skupiny) a vnímat jeho (její) potřeby. Někdy je prostě nutné vést hodinu „v režimu plodné prázdnoty“, což má nakonec daleko větší efekt, než kdybychom se za každou cenu pokoušeli pokračovat např. v divadelní zkoušce. Další konkrétní možnosti využití kontaktního cyklu může být např. porozumění principu agresivního chování. Často se pedagogové ptají, co se má dělat, při projevení žákovy agrese. Odpověď je v prevenci, tj. práci s žakovým prožíváním ještě než k agresi dojde. Kontaktní cyklus je při agresivním chování deformovaný – viz následující schéma (Srov. Polínek, 2015):



Děti s agresivním chováním popisují průběh agrese často tak, že registrují pouze spouštěcí podnět, kdy vynechávají fázi vnímání a uvědomění – a nastává rychlá aktivizace energie s impulzivní akcí („*On mi řekl něco, co mě naštválo, tak mi, ani nevím jak, vyletěla ruka a já jsem mu jednu vrazil.*“). Intervence spočívající v přerušení cyklu před akcí („*Propříště se snaž ovládnout!*“), případně pokusy o zpomalení akce v situaci aktivované energie („*Až tě to příště popadne, tak zkus počítat do deseti.*“) jsou často neúčinné. Jednak proto, že ve chvíli aktivizace energie není prostě prostor na jakékoli uvědomění, a tudíž nelze použít žádné „zpomalovací“ mechanismy, jednak proto, že i když se nám podaří akci přerušit, energie se často hromadí a může způsobovat různé komplikace, jak již bylo popsáno výše. Účinnou strategií může být právě ono zvyšování uvědomění, ovšem preventivní, tedy ještě před projevením agrese. Můžeme žáky učit obracet pozornost k sobě (k jejich tělesnému, emocionálnímu a racionálnímu prožívání), mnohé umělecké disciplíny mají integrativní charakter (zejména z oblasti divadelního umění), kdy slučují jak tělesnou (pohybovou) stránku, tak i práci s emoční expresí a racionální uvědomění (např. pointy interpretovaného příběhu). Pokud budou pedagogické nároky na základních uměleckých školách na žáka takto komplexně orientovány, může to vést k výraznému snížení agresivních projevů chování a také k celkové harmonizaci osobnosti na rozdíl od běžné základní školy, kde se vyskytuje výrazná nevyváženost mezi složkou citovou, tělesnou a racionální.

K rychlejší orientaci v daných pedagogických momentech nám může pomoci následující schéma (Srov. Polínek, 2015):

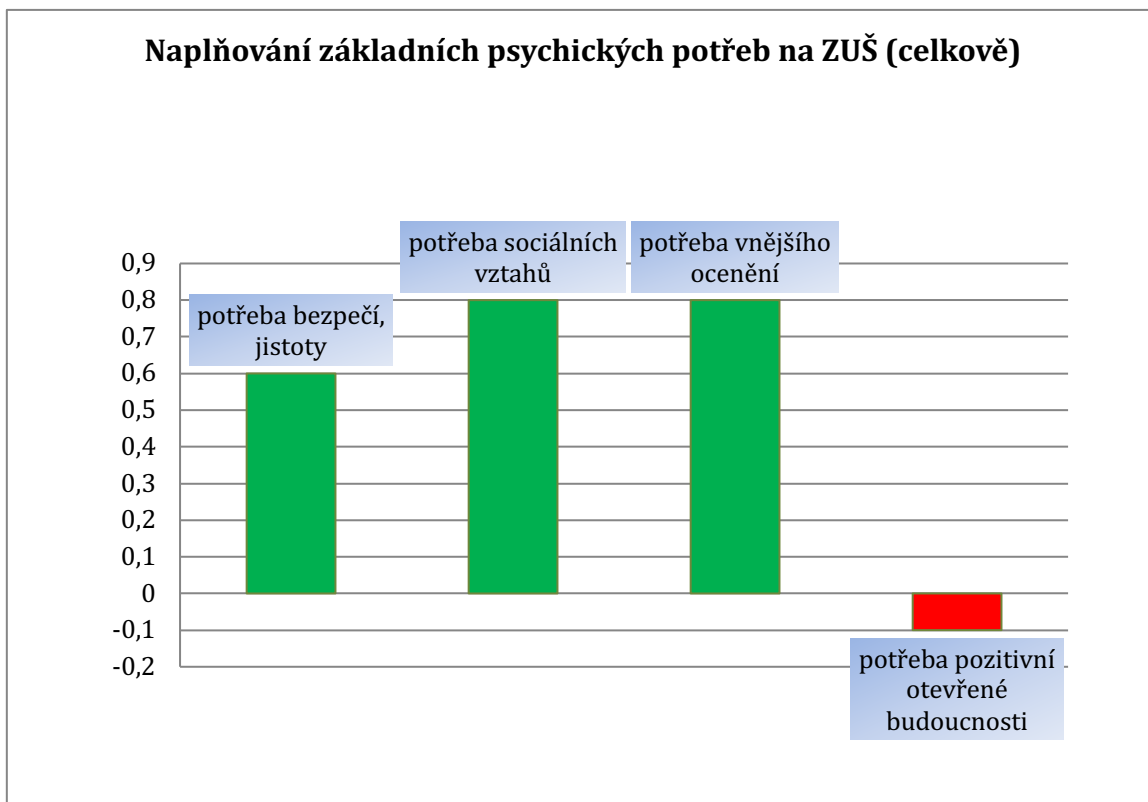


Mluvíme často o vyváženém přístupu k osobnosti, o harmonizaci. Domnívám se, že právě vyváženost jednotlivých složek osobnosti může k takové harmonizaci vést. Výše uvedený diagram může pomoci zorientovat se v dané (pedagogické) situaci, kdy si můžeme uvědomit, která ze složek je například nadměrně zatěžovaná, a můžeme k vyváženosti pomoci tím, že zaměříme pozornost na složky ostatní.

Příklad sledování efektivity pedagogické intervence u žáků ZUŠ z perspektivy naplňování jejich základních psychických a vývojových potřeb

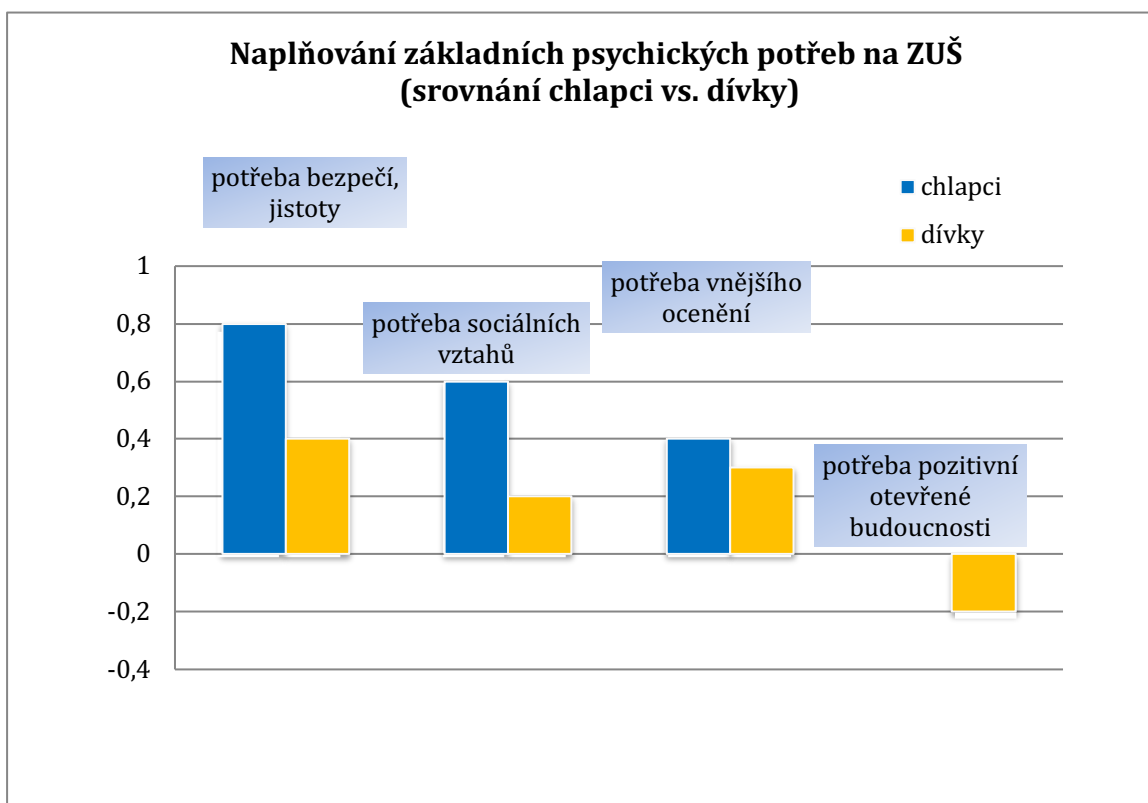
Kapitola vychází z několika navazujících výzkumů prováděných v posledních letech na ZUŠ Zlín (Srov. Polínek, 2015, Polínek, Polínková, 2016), které se zaměřovaly na prozkoumání primárně-preventivního potenciálu základního uměleckého vzdělávání. Jedním z bazálních faktorů tohoto prostředí je jeho schopnost saturovat základní psychické potřeby. Do výzkumného šetření bylo metodou záměrného příležitostného výběru přes instituce zahrnuto 166 žáků, z toho 131 dívek a 35 chlapců. Přičemž byli vybíráni žáci od 5. ročníku 2. stupně, což koresponduje s věkovým rozmezím 2. stupně základní školy a střední školy. Subjektivní vnímání naplňování jednotlivých základních psychických potřeb na základní umělecké škole bylo porovnáváno s jejich naplňováním v běžném životě.

Graf č. 1



Vysledovali jsme v dané oblasti také generový rozdíl, kdy **u dívek je subjektivní vnímání naplnování základních psychických potřeb na ZUŠ nižší než u chlapců**, u kterých dokonce metapotřeba sebeaktualizace dosahuje stejných hodnot jako v běžném životě (viz graf č. 2).

Graf č. 2



Největší deficit v rámci naplňování základních psychických potřeb napříč obory ZUŠ zaznamenáváme (jak již bylo zmíněno) v oblasti sebeaktualizace, která je v běžném životě více naplňována. Výjimkou je zde výtvarný obor, kde je tato potřeba saturována o něco více než v běžném životě. Tento fakt je zářející, neboť bychom mohli předpokládat, že charakter uměleckého vzdělávání je založený na tvořivosti, respektive umělecké tvůrčí činnosti, která má (dle výzkumů) schopnost danou potřebu saturovat (Srov. Polínek, 2015). Musíme si tedy položit otázku: Nakolik je rozvoj tvořivosti u žáků na ZUŠ akcentován a podporován?

Shrnutí

Předchozí teorie vycházející z psychologie, speciální pedagogiky, sociologie a psychoterapie mohou být užitečné nejen v rámci pedagogického působení, ale mohou být využity v rámci evaluace (zkoumání efektivity) výchovně-vzdělávacího procesu, speciálněpedagogické intervence apod. Jedná se samozřejmě jen o jakési schematické konstrukty a modely, na které je nutno pohlížet v perspektivě dané konkrétní situace, ale které mohou pomoci k pochopení psycho-sociálních mechanismů, k orientaci se v daných situacích a k uplatnění účinných pedagogických přístupů.

Ukázka výsledků daného výzkumu nám demonstruje konkrétní možnosti využití sledování míry naplnění základních psychických potřeb jako nástroje zkoumání efektivity pedagogické intervence (v daném případě v rámci základního uměleckého vzdělávání).

Otázky a úkoly

Přemýšlejte, jak můžete sledováním naplňování základních psychických potřeb prozkoumat efektivitu intervence ve vaší praxi.

Které z uvedených charakteristik ADHD, PAS a traumatu jsou pro vaši praxi stěžejní v perspektivě zkoumání efektivity intervence?

Co konkrétně z nastíněných teorií můžete využít ve vaší praxi?

Jak lze definovat traumatickou zkušenost?

Prozkoumejte všechny mechanismy, kterými se dokážete podpořit, které vás dokáží stabilizovat v náročné situaci a dodat vám energii a chuť do života.

Jaké byste volili techniky sebepoznání pro vaši konkrétní třídu?

Použitá literatura a prameny

BAZALOVÁ, B. (2011). Poruchy autistického spektra. Brno: Masarykova univerzita.

HORT, V. a kol. (2000). Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál.

MACKEWN, J. (2004). Gestalt psychoterapie. Praha: Portál.

MASLOW, A. H. (2014). O psychologii bytí. Praha: Portál.

NOVÁKOVÁ, J. (2013). Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita.

- OAKLANDER, V. (2010). Třinácté komnaty dětské duše. Tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie. Dobříš: Drvoštěp.
- PACLT, I. (2007). Hyperkinetická porucha a poruchy chování. Praha: Grada Publishing.
- PÖTHE, P. (2008). Emoční poruchy v dětství a dospívání. Praha: Grada Publishing.
- POLÍNEK, M. D. (2015). Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- POLÍNEK, M. D. & POLÍNKOVÁ, Z. (2016). Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- THOROVÁ, K.. (2006). Poruchy autistického spektra. Praha: Portál.
- VALENTA, M. (2014). Přehled speciální pedagogiky. Praha: Portál.
- ZINKER, J. (2004). Tvůrčí proces v Gestalt terapii. Brno: ERA.

